

BILINGUISMO NELLE CLASSI INFERIORI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Nataša Musizza-Orbanić

Facoltà di Pedagogia
Pola

CDU 800:373.3/.4=50(497.12/13Istria)

Riassunto

Il tema del presente saggio è lo sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa dei bambini bilingui della SEI di Parenzo. Analizzando i dati empirici raccolti si è potuto giungere a delle conclusioni riguardanti gli effetti sintomatici concreti del bilinguismo precoce nella comunità linguistica istriana. Si sono potuti anche capire i meccanismi funzionali che stanno alla base dell'apprendimento di due lingue nella socializzazione primaria, e le peculiarità che derivano dalle caratteristiche specifiche del contesto socioculturale istriano.

1. INTRODUZIONE

1.1. Repertorio linguistico della regione istro-quarnerina

La regione istro-quarnerina è caratterizzata da tutta una serie di elementi e fattori di carattere sociale e linguistico interessanti, che necessitano di uno studio empirico preciso e concreto. Si tratta innanzitutto di una comunità linguistica nella quale convivono gruppi sociali etnicamente e linguisticamente diversi, in continuo rapporto tra loro. Il fatto che la regione istro-quarnerina sia plurilingue significa che in essa sono presenti nell'uso linguistico più codici linguistici con le rispettive varietà.

Il repertorio linguistico della regione istro-quarnerina è formato dai seguenti codici e varietà linguistiche:

- l'istroveneto (il più diffuso idioma romanzo);
- l'istoromanzo (oggi fortemente venetizzato e parlato da pochi parlanti anziani a Rovigno, Valle, Dignano, Gallesano, Sissano);
- l'istorumeno (parlato anch'esso da poche persone, circa 500, nell'Istria nord-orientale);
- il croato con i dialetti croati;
- lo sloveno con i dialetti sloveni;
- le lingue standard (croato, sloveno, italiano);
- altre varietà slave e non slave (dialetti serbi, bosniaci, albanese e altri).

Delle tre lingue standard, solo l'uso dell'italiano è sociolinguisticamente marcato (Filipi 1989).

Di conseguenza, in via teorica, i possibili parlanti nella regione potrebbero essere i seguenti:

- dialettofoni monolingui italiani (per lo più anziani);
- bilingui dialettofoni italiani e croati o sloveni (per lo più anziani);
- parlanti trilingui:
 - a) istroveneto / italiano standard / croato,
 - b) dialetto croato / croato standard / italiano standard,

- c) dialetto croato / istroveneto / croato standard;
 -parlanti quadrilingui:
 croato / dialetto croato / italiano standard / istroveneto;
 -immigrati parlanti croato-serbo / istroveneto;
 - parlanti croato standard / italiano standard;
 - croati monolingui;
 - bilingui e trilingui di altro tipo (croato / albanese / italiano standard, ecc.).

In quanto alla democrazia linguistica, la situazione non è per niente rosea. Anche se l'italiano è, nei territori nazionalmente misti, paritetico al croato e allo sloveno, i suoi domini d'uso non sono neanche approssimativamente tanti quanti sono quelli delle due lingue slave.

Le possibilità dell'istoveneto sono maggiori. Innanzitutto, tutti gli appartenenti al gruppo nazionale italiano (e non solo loro) hanno acquisito l'istoveneto come L₁, e anche la loro conoscenza dell'italiano standard è sempre influenzata dal dialetto. L'istoveneto si sente parlare anche fuori, in pubblico, e non solo tra le pareti domestiche.

1.2. *Ambiti d'uso*

Le lingue parlate nella regione istro-quarnerina vengono definite "in contatto" perché vengono usate alternativamente dalle stesse persone in situazioni diverse (Berruto 1974). Esiste una gerarchia linguistica all'interno del repertorio, codici che hanno maggior e minor prestigio, varietà "alte" e varietà "basse". Nel caso istro-quarnerino il codice "alto" è il croato o lo sloveno, che sono le lingue ufficiali nelle due repubbliche, usate in tutte le situazioni informali e formali, mentre i dialetti sia slavi che romanzi sono varietà "basse", con poco prestigio e non usate nelle situazioni ufficiali. Qual' è il posto che spetta all'italiano standard? Esso non può essere considerato codice "alto", poiché i suoi domini d'uso sono molto limitati, ma sicuramente neanche "basso", poiché la sua tradizione culturale e letteraria esiste ed è anche molto ricca, e inoltre è usato a scuola e, anche se raramente, in occasioni ufficiali. Per queste ragioni il suo posto nel repertorio, e quindi nella società, al di là delle definizioni ufficiali, resta poco chiaro.

1.3. *Rapporto italiano - istroveneto*

Il rapporto tra l'italiano e l'istoveneto nel contesto del rapporto tra la lingua e il dialetto è opposto a quello esistente nella nazione d'origine. Mentre in Italia il dialetto negli ultimi decenni perde terreno a favore della lingua standard, generando una fascia di parlanti italofoeni monolingui sempre più consistente, in Istria si verifica il fenomeno contrario, al punto che l'italiano standard si trova in una posizione subordinata rispetto all'istoveneto. I motivi che a ciò hanno portato sono complessi e vari e andrebbero trattati a parte.

1.4. *Scuola in lingua italiana nella regione istro-quarnerina*

La rete delle istituzioni scolastiche in lingua italiana in Istria e a Fiume è organizzata in base al numero degli abitanti di nazionalità italiana o italofoeni nei vari comuni. Il suo ruolo all'interno del gruppo nazionale è grande, in quanto permette lo sviluppo dell'identità linguistica, culturale e nazionale dei coregionali di matrice etnica

istroveneta e acconsente una crescita dei livelli culturali, sociali e civili del gruppo nazionale, cose di essenziale importanza per la sua sopravvivenza.

I programmi sono uguali a quelli delle scuole in lingua croata o slovena, eccezion fatta per le materie etnicamente marcate. Ci sono temi aggiuntivi nelle seguenti materie: natura e società, arti figurative, educazione musicale, storia, lingua e letteratura italiana.

2. OGGETTO E FINALITÀ DELLA RICERCA

2.1. *Compiti della ricerca e ipotesi di lavoro*

L'oggetto dell'indagine diretta è la competenza linguistica e la competenza comunicativa dei bambini bilingui di età dai 7 ai 10 anni, e in modo particolare lo sviluppo delle due competenze in rapporto alla competenza cognitiva dei bambini e alle caratteristiche socioculturali dell'ambiente in cui vivono.

Le finalità della ricerca si limitano all'integrazione della descrizione degli effetti sintomatici concreti del bilinguismo precoce, fondata sull'indagine diretta svolta nella scuola elementare in lingua italiana di Parenzo, con la messa in rilievo dei meccanismi funzionali che stanno alla base dell'apprendimento di due lingue nella socializzazione primaria e secondaria, e delle peculiarità che derivano dalle caratteristiche specifiche del contesto socioculturale istro-quarnerino.

Le ipotesi di lavoro e i compiti della ricerca sono stati formulati in forma di domanda e riguardano quattro ordini di problemi:

I) La competenza linguistica e la competenza comunicativa aumentano con lo sviluppo biologico, psicologico e cognitivo del bambino?

II) Nel caso esistano differenze nello sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa tra bambini monolingui e bambini bilingui, dipendono esse dal fatto che un bambino parli due lingue, oppure da altri fattori, esterni al suo progetto esistenziale?

III) La quantità d'esposizione all'italiano, a prescindere dalla sua qualità, favorisce lo sviluppo della competenza linguistica in questa lingua e della competenza comunicativa in generale?

IV) Lo *status* socioeconomico e culturale della famiglia nella quale il bambino vive svolge un ruolo determinante nel suo sviluppo linguistico?

2.2. *Campione*

La scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana "Unità e fratellanza" di Parenzo, dove l'indagine diretta è stata svolta, conta cinquanta alunni: nove alunni nella I classe, otto alunni nella II classe, nove alunni nella III classe, undici alunni nella IV classe, zero alunni nella V classe, sette alunni nella VI classe, sei alunni nella VII classe e zero alunni nell' VIII classe.

Dei 37 alunni che frequentano le prime quattro classi, sono stati selezionati 16 (4 per classe) in base alle seguenti variabili: sesso, profitto scolastico, repertorio verbale del bambino, *status* socioeconomico della famiglia, *status* culturale della famiglia, professione e grado di istruzione dei genitori. Per nessuno di loro l'italiano è la L₁, in quanto nell'ambiente familiare hanno acquisito o l'istoveneto o il croato-serbo, eccezion fatta per due bambini, uno dei quali ha acquisito lo sloveno e l'altro l'albanese.

2.3. Strategie di rilevazione e di elaborazione dei dati

Lo svolgimento della ricerca è stato pianificato in sei fasi:

A) *L'osservazione dei bambini e del loro comportamento linguistico all'interno della scuola, durante le ore di lezione e durante gli intervalli.* La rilevazione è stata effettuata con l'applicazione di un'apposita scheda ed è durata due settimane.

B) *La compilazione dei questionari.* Un questionario è stato compilato dalle insegnanti e l'altro dai genitori.

C) *Lo spoglio dei testi scritti, prodotti dai bambini durante le ore di lezione.*

D) *L'elaborazione della rete d'analisi.* La rete d'analisi è composta da due griglie d'analisi, le quali a loro volta comprendono indicatori che operazionalizzano i dati rilevati, nel senso che permettono la quantificazione e l'analisi comparata tramite le quali si perviene alla tendenza generale che non rappresenti una semplice media derivata dalla quantificazione.

E) *La realizzazione dei glottokit.* Con il *glottokit*, che è uno degli strumenti fondamentali dell'indagine psico- e sociolinguistica, i dati rilevati sono stati ordinati individualmente per ogni bambino.

F) *Il confronto dei percorsi individuali con la tendenza generale.* Confrontando i percorsi individuali con la tendenza generale si è potuto individuare gli stadi di sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa.

I risultati che verranno presentati di seguito (vedi capitolo 4) riguardano principalmente il confronto fra ciò che è stato definito come tendenza generale e le deviazioni da essa.

L'indagine nella scuola è iniziata nel mese di gennaio del 1989 ed è durata due settimane circa, con una presenza giornaliera, realizzata con il duplice scopo di concentrare la durata di osservazione e allo stesso tempo di limitare la durata di somministrazione dei questionari.

3. APPARATO CONCETTUALE

Il concetto della competenza linguistica è stato introdotto nella linguistica da N. Chomsky nell'ambito della sua teoria generativo-trasformativa. N. Chomsky (1978) definisce la competenza linguistica come la capacità di produrre frasi grammaticalmente corrette servendosi di un sistema astratto di regole innate. Nel campo sociolinguistico viene introdotto il concetto della competenza comunicativa, in quanto gli studiosi di sociolinguistica ritengono poco soddisfacenti le affermazioni di Chomsky. Così ad esempio Hymes (1980) intende per competenza comunicativa tutte le regole della comunicazione, tra le quali quelle linguistiche sono solo una parte. Una buona competenza può averla quel parlante che sa sì creare e capire frasi grammaticalmente corrette, ma che anche sa passare da una varietà di lingua all'altra, da un registro all'altro, sempre in base alla situazione in cui viene a trovarsi nel corso di una giornata (Giglioli 1973). La lingua che un bambino parla a casa non è quella che parla a scuola o con i compagni di classe o con gli amici fuori scuola. Essere competente significa saper padroneggiare ogni situazione linguistica nella quale ci si viene a trovare senza sbagliare codice o registro, e conoscere e saper usare altri sistemi segnici che fungono da mezzi espressivi e comunicativi quali la gestualità delle mani, del viso, ecc. (Klein 1977). Berruto (1974) sostiene che la competenza comunicativa è la capacità del parlante/ascoltatore di capire e farsi capire linguisticamente in diverse situazioni.

A prescindere dalle differenze rilevanti tra le varie definizioni del concetto, a tutte è comune il fatto che intendono il concetto di competenza comunicativa come più vasto di quello di competenza linguistica, e che anzi ne include il significato.

Tornando alla competenza comunicativa dei bambini, va precisato che essi possiedono le capacità linguistiche (produrre frasi corrette e saper interpretare e giudicare frasi formulate da altri), comunicative (conoscere e saper usare le varietà presenti nel repertorio), e interattive (sia *sociali* - saper produrre messaggi adeguati alla situazione, che *semiotiche* - saper utilizzare anche altri sistemi segnici). La competenza comunicativa di un bambino monolingue è diversa da quella di un bambino bilingue, e Milani Kruljac e Orbanic (1989) parlano perciò di una competenza bilingue autonoma, che prende in considerazione il bambino bilingue di per se stesso e non in rapporto a quello monolingue. Un fenomeno molto diffuso tra i bilingui precoci è la produzione di messaggi lessicalmente misti, cosa che induce a trarre deduzioni affrettate ed errate, come ad esempio giudicare per questo motivo il repertorio verbale dei bambini bilingui inferiore a quello dei bambini monolingui. Da indagini fatte ciò risulta sbagliato, anzi questo loro repertorio "misto", tanto bistrattato, rappresenta a volte una possibilità in più. Quando si fanno indagini sul bilinguismo infantile, non basta prendere in esame le frasi, i messaggi che il bambino produce, ma vedere anche quando, dove e a chi si rivolge usando i codici e le varietà, capire quali sono i criteri che lo spingono a scegliere e a cambiare codice.

Taeschner (1976) distingue tre fasi attraverso le quali passa un bambino bilingue. Nella prima fase, che va dai 1,5 a 2,5 anni, il bambino ha un unico sistema lessicale formato da vocaboli di entrambe le lingue. Nella seconda fase, che va dai 2,5 ai 3,5 anni, il bambino distingue i due lessici, ma applica la stessa sintassi ad entrambe le lingue. Appena nella terza fase, che va dai 3,5 anni in poi, il bambino ha due lessici e due sintassi distinte, e ciascuna delle due lingue la sa usare in base all'interlocutore e alla situazione. Per lo sviluppo linguistico del bambino sembrano essere decisivi due processi, quello di socializzazione e quello di sviluppo delle funzioni del linguaggio. Collegandosi agli studi della Taeschner, va ancora detto che arrivato ai 3-4 anni, il bambino differenzia esattamente i due codici, è cosciente di parlare due lingue. Verso i 4-5 anni, il linguaggio per il bambino diventa esplorativo, conoscitivo, diventa espressione delle sue esperienze e del suo pensiero. Verso i 6-7 anni, con la scolarizzazione, il linguaggio acquista valore culturale, diventa necessario e indispensabile per comunicare con gli altri.

In relazione alla competenza bilingue i bambini possono arrivare ad un bilinguismo equilibrato (quando entrambe le lingue vengono usate con le stesse funzioni), oppure possono realizzare un bilinguismo sbilanciato (quando le due lingue vengono usate con funzioni diverse). Nella maggioranza dei casi, nella regione istro-quarnerina, si verifica la seconda possibilità.

3.2. Linguaggio e socializzazione

Lo stato di socializzazione di un bambino si riflette inesorabilmente sul suo sviluppo linguistico. Osservando lo sviluppo linguistico di un bambino, vanno messe in primo piano le funzioni per le quali il bambino apprende un sistema linguistico e in che modo queste funzioni sono in rapporto con il suo benessere personale e sociale.

L'uso del linguaggio non è un concetto semplice, e non è possibile decifrare tutti gli usi che l'adulto ne fa. Ogni parlante usa la lingua in più modi diversi, per parecchi scopi diversi, nello stesso tempo. Scoprire le funzioni del linguaggio di un bambino

piccolo è molto più facile. Il linguaggio può valere solo se funziona all'interno di qualche contesto situazionale. Ciò che distingue il linguaggio dell'adulto da quello di un bambino è la capacità di usarlo in contesti situazionali astratti. Imparare a parlare significa per un bambino anche liberare il linguaggio dai legami con l'ambiente circostante. Questo processo inizia quando il bambino comincia a parlare di cose assenti, o comincia a chiedere cose che non gli stanno vicino. Questo processo è graduale e varia da soggetto a soggetto.

Le funzioni caratteristiche dello sviluppo del linguaggio sono state formulate da Halliday (1987):

- 1) funzione strumentale - ("*voglio*") - per soddisfare i bisogni materiali;
- 2) funzione regolativa - ("*fa come ti dico*") - per controllare il comportamento altrui;
- 3) funzione interazionale - ("*io e te*") - per stabilire contatti con gli altri;
- 4) funzione personale - ("*eccomi qua*") - per identificare ed esprimere se stesso;
- 5) funzione euristica - ("*dimmi perché*") - per esplorare il mondo attorno a sé e dentro sé;
- 6) funzione immaginativa - ("*facciamo finta che*") - per crearsi un mondo proprio;
- 7) funzione informativa - ("*ho qualcosa da dirti*") - per comunicare nuove informazioni.

3.3. Ruolo del linguaggio

L'uomo si serve del linguaggio come mezzo per rappresentare il mondo, per comunicare con gli altri, per capirli e per rappresentare se stesso agli altri. Piaget (1983) e Bruner (1978) hanno messo in evidenza che i bambini rappresentano il mondo a se stessi, prima attraverso l'associazione percezione-movimento, e poi, quando queste due modalità sono consolidate, interviene la terza, quella linguistica. Verso i 4 anni nel bambino inizia lo sviluppo di una rappresentazione linguistica libera da ogni rapporto sia con il movimento sia con le percezioni. Le parole non vengono più usate solo ed esclusivamente in associazione agli oggetti (Luria-Yudovich 1982). I due studiosi russi sostengono che il linguaggio è il mezzo fondamentale attraverso il quale il comportamento del bambino riesce a svilupparsi da uno stadio elementare ad uno più complesso. Mano a mano che il bambino acquisisce la capacità di servirsi del linguaggio per riferirsi a cose non appartenenti alla sfera delle sue esperienze immediate, gli riesce sempre più facile dare una rappresentazione verbale di "ciò che potrebbe essere" e non solo di "ciò che è". Gli studiosi che si occupano del rapporto bambino-adulto sembrano concordi nel sostenere che è la figura della madre che ha un'importanza decisiva per lo sviluppo della personalità del bambino e anche per il suo sviluppo linguistico.

I comportamentisti americani hanno spiegato come tutte le complesse forme di attività espresse dal bambino siano riconducibili a una semplice combinazione di abitudini e che il linguaggio stesso è un aspetto delle abitudini. Bühler (1983) e Chomsky (1978) parlano invece di qualità spirituali innate. Loro considerano tutto ciò come un prodotto meccanico dell'adestramento. Ma la psicologia sovietica ha respinto entrambe le teorie citate perché prive di scientificità, ed ha elaborato una teoria la quale sostiene di studiare l'attività mentale infantile come prodotto dell'esperienza vissuta dal bambino in determinate circostanze sociali. La condizione fondamentale dello sviluppo mentale consiste nell'acquisizione delle esperienze altrui mediante il linguaggio comune. Il linguaggio diventa allora una componente fondamentale del processo evolutivo infantile fin dai primi mesi di vita, proprio perché assoma in sé

l'esperienza di intere generazioni. Un bambino non potrebbe imparare a parlare se non avesse accanto l'adulto che lo stimola a farlo. Trasmettendo al bambino le conoscenze e le esperienze, lo si aiuta nello sviluppo intellettuale, per cui lo sviluppo dei processi mentali è imprescindibilmente legato all'acquisizione del linguaggio.

4. DESCRIZIONE DEL CAMPIONE

4.1. Tendenze generali di sviluppo delle competenze

Muovendo da uno degli obiettivi primari della presente indagine, cioè dallo sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa in rapporto all'aumento dell'età biologica e allo sviluppo cognitivo, va detto che il campione preso in esame rispetta appieno quest'ipotesi. Dall'indagine risulta che la competenza di un bambino di 10 anni è superiore di quella di uno di 7 o 8, per cui è sembrato giustificato da un punto di vista euristico dividere i 16 bambini del campione in due gruppi, il primo composto dai bambini della prima e della seconda classe, e il secondo da quelli della terza e della quarta classe. Dei sedici bambini del campione, dodici rientrano nella norma dello sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa, seguono cioè l'ordine che è stato supposto come logico e naturale. Ci sono però quattro soggetti che non seguono questo ordine, due dei quali rappresentano uno scarto (deviazione) in positivo e altri due uno scarto (deviazione) in negativo.

Dall'indagine risulta che la complessità linguistica cresce con l'aumento dell'età biologica dei bambini. Prendendo quale perno della presente descrizione il concetto di topicalizzazione, che è il processo semantico-sintattico e pragmatico che pone un costituente linguistico *x* come qualcosa di già dato e conosciuto e lo collega nella processualità testuale con il costituente linguistico *y* quale informazione nuova, si nota che i bambini di 8 anni non sono ancora capaci di organizzare i testi che producono staccandosi dalla ripetizione dello stesso *topic*. I bambini della seconda classe producono testi relativamente brevi, e tendono a ripetere lo stesso soggetto, che è la grammaticalizzazione del *topic*, in tutti i periodi del testo. La situazione cambia gradualmente, sicché i bambini della terza classe capiscono già la gerarchia dei fatti testuali, e sanno esprimerla in modo appropriato. Un simile salto qualitativo provoca però una stasi dal punto di vista meramente quantitativo, per cui i testi continuano ad essere relativamente brevi e "grezzi". Dato che le innovazioni qualitative sono intervenute nello stadio precedente, nei bambini della quarta classe si verifica un chiaro avanzamento dal punto di vista quantitativo. Dalle analisi risulta però che alcuni fenomeni sintattici, però transfrastici non si riscontrano ancora produzioni linguistiche dei bambini del campione, il che porta alla conclusione che l'apprendimento della macro-sintassi si protrae anche dopo i 10 anni. Qui preme sottolineare che l'aumento della complessità linguistica, che è legata all'uso dell'ipotassi, alla capacità di gerarchizzazione e di subordinazione dei fatti testuali, e ad altri fenomeni linguistici consimili, rappresenta solo un aspetto dello sviluppo linguistico. L'altro aspetto, non meno importante, è l'aumento dell'economicità del linguaggio. Staccarsi dallo stesso *topic*, ridurre progressivamente le ripetizioni di parole, sintagmi, o frasi intere, superare la barriera dell'ordine fisso delle parole significa diventare sempre più economici: l'aumento della complessità linguistica genera l'aumento dell'economicità, la quale a sua volta rende possibile l'ulteriore aumento della complessità. I bambini della I e della II classe non riescono ad instaurare

un chiaro rapporto tra se stessi e il mondo reale da una parte e la locazione spazio-temporale del mondo testuale dall'altra: tendono a sentirsi parte di tutto quello che narrano o espongono, indifferentemente se l'azione si svolge al presente, passato o futuro, in un ambiente lontano o vicino. I bambini della III e della IV classe, invece, sono pienamente coscienti della dimensione spazio-temporale, sono capaci di mettere se stessi e il mondo testuale in un chiaro rapporto, sono cioè capaci di *interpretare* la realtà.

A parte i due scarti in negativo e i due scarti in positivo, di cui si dirà poi, gli altri dodici bambini del campione non presentano alcun problema nello sviluppo linguistico. Anzi, analizzando il loro linguaggio in varie situazioni sociolinguistiche in cui vengono a trovarsi a scuola, in classe, nei corridoi, con vari interlocutori, si è pervenuti alla conclusione che non c'è differenza sostanziale tra lo sviluppo della loro competenza e quella dei loro coetanei monolingui. Alle stesse conclusioni è giunto anche Famiglietti (1976), indagando lo sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa nel caso dei bambini bilingui italo-albanesi rispetto ai loro coetanei monolingui italo-italiani.

Espresso in termini di fluency, si può dire che tutti i bambini del campione, anche quelli che rappresentano lo scarto in negativo dalla tendenza generale, possono essere definiti parlanti fluenti, in quanto nessuno di loro si trova al di sotto della soglia che permette la partecipazione alla comunicazione, fermo restando però che alcuni di loro sono e saranno soggetti a una penalizzazione dal punto di vista comunicativo. Ma come già Andreatta (1980) ha dimostrato, fluency ancora non significa parità, giacché la parità comunicativa (linguistica) dipende da fattori di carattere sociale che regolano i rapporti comunicativi e interattivi all'interno della comunità linguistica di cui si è membri, e non dal grado di sviluppo della competenza. Da questo punto di vista, e vien voglia di dire soltanto da questo, il bilinguismo nella regione istro-quarnerina può essere percepito come un fenomeno negativo, in quanto in una comunità che tende al monolinguismo e in cui il gruppo linguistico minoritario tende al purismo, il bilinguismo sarà sempre "non sapere bene né l'una né l'altra lingua", dove si dà massimo peso al "bene". Dal punto di vista di chi scrive, confortato dall'indagine diretta, il bilinguismo è "sapere sia l'una che l'altra lingua", dove è fondamentale il "sapere". Il bilingue non è menomato perché è bilingue, bensì perché l'ambiente in cui vive ha deciso che non può che essere menomato, che qualcosa gli manca perché ha qualcosa di troppo (il troppo stropia o storpia).

Sono proprio i bambini del campione che con la loro "normalità", con la loro naturalezza nell'essere bilingui, con il loro vivere sereno di un progetto esistenziale "diverso", dimostrano la precarietà della tesi che li vuole "deprivati" non solo linguisticamente, ma anche intellettualmente ed emotivamente.

4.2. *Alcune considerazioni finali*

Iscrivere i figli in una scuola in lingua italiana è spesso un atto di snobismo, in quanto le scuole in lingua italiana della regione istro-quarnerina sembrano sempre più diventare delle scuole *d'élite*. Ma lo snobismo dei genitori, questa loro scelta irresponsabile, irresponsabile in quanto accanto alle aspettative non contempla gli obblighi, in questo caso lo pagano direttamente i figli che, vedendosi catapultare in un mondo linguistico e culturale a loro estraneo, si vedono abbandonati a se stessi in ogni senso a causa dell'assenza di una coscienza linguistica nei genitori. Per cui la stragrande maggioranza di questi bambini, usciti da scuola l'italiano non lo parlano e non lo sentono più, se non alla TV. Il problema in una certa misura sta anche negli insegnanti, che sono coloro che influenzano più di chiunque altro la qualità del linguaggio infantile.

L'influenza che l'insegnante ha su un bambino è enorme e va sfruttata a dovere. Lascia perciò perplessi il fatto che gli insegnanti si propongono come modello linguistico in istroveneto non appena si fuoriesce dall'ambito delle ore di lezione, in quanto può portare a delle confusioni tra i bambini, i quali non riescono a capire qual'è la lingua "più importante". Ed è forse questa la causa che porta i bambini della I e della II classe, che comunicano in italiano tra loro, a passare gradualmente al dialetto, tanto che anche in classe durante le ore di lezione, se si rivolgono l'uno all'altro, lo fanno in istroveneto, incuranti della presenza dell'insegnante, rivolgendosi in dialetto ai loro pari come lo fa l'insegnante con i suoi, incurante della presenza dei ragazzi. Dicendo ciò non si vuole sminuire l'importanza del dialetto e togliergli il suo valore affettivo, ma non per questo si può dimenticare il significato della scuola in lingua italiana quale istituzione di primaria importanza nella vita, nella crescita del gruppo nazionale italiano, così come non si può dimenticare il valore sociale dell'uso dell'italiano quale lingua ufficiale del gruppo nazionale e quale lingua di cultura.

5. CONCLUSIONE

L'istoveneto è la L₁ degli appartenenti al gruppo nazionale italiano e degli italofoeni istro-quarnerini, la loro lingua d'uso familiare, del privato, degli affetti, quindi dell'informale e del non pubblico. Non è mai stata la lingua di cultura del gruppo nazionale italiano, non ci sono mai state scuole dove si insegnasse in istroveneto, così come non ci sono *mass media* in cui la lingua usata sia l'istoveneto, sicché l'istoveneto non è la lingua che permette la crescita culturale e la mobilità sociale. Il fatto che i bambini di famiglie slavofone, iscrivendosi alla scuola in lingua italiana, imparino anche il dialetto istroveneto non può che essere positivo, ma dovrebbero anche imparare dove, quando e con chi possono, o devono, usarlo. In ciò il caso del bilinguismo dialettale istro-quarnerino non segue le tendenze presenti nella comunità linguistica italiana, e il dialetto finisce a coprire più domini d'uso rispetto all'italiano ed entra anche nei domini per così dire istituzionali, il che ha conseguenze interessanti in quanto alla funzione sociale che i due codici dovrebbero avere e alla loro reale funzione sociale.

Le ragioni per cui i bambini terminano la scuola elementare con una competenza linguistica che può essere anche buona, ma con una competenza comunicativa decisamente scarsa vanno ricercate anche in questo rapporto tra l'istoveneto e l'italiano all'interno della comunità linguistica in cui questi bambini vivono. I bambini apprendono l'italiano a scuola, dai libri e dalla TV, ma al di fuori di questi ambiti d'uso (attivo o passivo) molto limitati, non trovando nessuna situazione disponibile ad accettarli quali italofoeni, loro passano alla slavofonia perché non sono in grado di crearsi da soli le situazioni in cui usare l'italiano.

Se la parità tra le lingue è stata sancita dalla Costituzione, sembra ovvio che tale parità debba essere sostenuta in primo luogo dai diretti interessati, che sono gli unici che possono gestire la loro lingua affinché ottenga la parità attuale con la lingua della maggioranza, una maggioranza che andrebbe comunque coinvolta nei problemi "della controparte".

Il problema che sorge spontaneo è quello dello sviluppo del linguaggio nei bambini che vivono una tale situazione. Delimitando il problema alle funzioni del linguaggio, si può dire che le funzioni strumentali, e regolative, che corrispondono al concetto dell'uso comunicativo del linguaggio di Habermas (1989), vengono realizzate in entrambe le lingue. Le funzioni personale, curistica, immaginativa e rappresentativa, quelle legate alla realizzazione dei rapporti affettivi e cognitivi e che corrispondono al

concetto dell'uso cognitivo del linguaggio di Habermas (1989), sembra invece che non si realizzino mai del tutto in entrambe le lingue. I bambini realizzano tutte le funzioni in quella che è la loro L₁, mentre per quanto riguarda la L₂, realizzano solo le funzioni comunicative. A questo punto la domanda d'obbligo è se si tratta veramente di bilinguismo nel caso dei bambini del campione, o, più in generale, quando un bambino diventa veramente bilingue. La risposta più logica sarebbe che il bambino diventa bilingue quando realizza tutte le funzioni del linguaggio in entrambe le lingue, ma altrettanto logico sembra il fatto che la realizzazione completa delle funzioni in entrambe le lingue è legata a dei presupposti ambientali che per ora non ci sono. Ed è proprio la mancanza di presupposti ambientali che allo stato attuale fa sì che il bilinguismo dei bambini slavofoni, finita la scuola elementare, si sviluppi tendenzialmente (se di sviluppo si può parlare) verso il monolinguisma slavofono.

BIBLIOGRAFIA:

- Berruto 1974 - G. Berruto, *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna, 1974.
- Bruner 1978 - J. Bruner, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978.
- Bühler 1983 - K. Bühler, *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Armando Armando, Roma, 1983.
- Chomsky N. 1978 - N. Chomsky, *Gramatika i um*, Nolit, Beograd, 1978.
- Famiglietti 1976 - M. Famiglietti, *Sociopsicologia dell'educazione e lingua*, Bulzoni, Roma, 1976.
- Filipi 1989 - G. Filipi, "Situazione linguistica istro-quarnerina", *Ricerche sociali*, Centro di ricerche storiche, Rovigno, n. 1 (1989), p. 73-83.
- Giglioli 1973 - P. Giglioli, *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna, 1973.
- Habermas 1989 - J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1989.
- Halliday 1987 - M. Halliday, *Il linguaggio come semiotica sociale*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- Hymes 1980 - D. Hymes, *Etnografija komunikacije*, BIGZ, Beograd, 1980.
- Klein 1977 - G. Klein, *La sociolinguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Luria-Yudovich 1982 - A. R. Luria, F. Yudovich, *Linguaggio e sviluppo dei processi mentali nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1982.
- Milani Kruljac-Orbanić 1989 - N. Milani Kruljac, S. Orbanić, "Sviluppo della competenza comunicativa nei bambini degli asili in lingua italiana", *SOL*, 8, 1989.
- Piaget 1983 - J. Piaget, *Poreklo saznanja*, Nolit, Beograd, 1983.
- Taeschner 1976 - T. Taeschner, "Come definire la lingua dominante in un soggetto bilingue dalla nascita", *RIL*, 2-3, VIII, 1976.